



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Carla Marisa Oliveira da Silva

2º Ciclo de Estudos em

Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

A Cultura e a Aula

2012

Orientador: Rogélio José Ponce de León Romeo

Coorientador:

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

A palavra cultura e todas as suas amplitudes revelaram ser, desde sempre, um elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo de crianças e adolescentes.

Este relatório pretende sublinhar a importância da aplicação da cultura na escola, mais precisamente nas aulas de Língua Estrangeira – Espanhol. O ensino de uma cultura estrangeira assenta no facto de tal perspectiva privilegiar o encontro com o outro e as formas de encontro com o outro, recorrendo para isso frequentemente à comparação, integrando-a num processo de sistematização construído em torno da análise de dinâmicas culturais específicas. Esta abordagem permite tomar consciência, de forma clara, de que a cultura é a realidade em processo e não algo morto. Estudar uma cultura estrangeira significa ainda atentar na exploração da diferença, vista não como obstáculo à relação com o outro, mas como motor de negociação e apelando para a necessidade de mediação. Ensinar uma cultura estrangeira é trabalhar os diferentes conteúdos, não negligenciando o espaço de relação com a cultura de pertença do estudante. Apelar para a condição singular do próprio estudante, para o seu próprio universo cultural é potenciar o conhecimento do outro e de si mesmo. A adoção de uma perspectiva comparativa não só contribui para combater uma visão estática da cultura, como é também meio estratégico rentável que torna possível fomentar uma dinâmica intercultural tão necessária nos dias de hoje.

Ao adotar este conteúdo, o professor tornar-se-á estimulador de diferentes aprendizagens, possibilitando aos seus alunos aprender a interagir plenamente com tudo o que os rodeia. Este conteúdo é ideal para explorar e desenvolver a construção e conhecimento de si próprio, assim como para o estabelecimento de uma relação de cooperação com o outro.

Palavras-Chave: *cultura, microcultura, diversidade, multiculturalidade, interculturalidade, aprendizagem, educação, língua, comunicação, professor, aluno, construção, interação, conhecimento.*

Agradecimentos

Aos meus pais, aos quais devo a minha existência, sei que deram o seu melhor...

Também gostaria de agradecer aos meus pais de França, Dominique e Patrick, que, para além dos ensinamentos que me proporcionaram, me ofereceram todo o seu amor, carinho e respeito.

Aos meus amigos, pelo amor, amizade e paciência que sempre tiveram para comigo. Sónia, Ana, Vera, Abby, Zé, Bandeira, Helga, Daniela, Teresa, Sara... Eu amo vocês! Lol

Ao orientador deste relatório, Rogélio José Ponce de León Romeo, pelo apoio, paciência e disponibilidade demonstrado ao longo deste processo.

À minha orientadora de estágio, Diana Antunes, pela eterna paciência e constante disponibilidade. À minha supervisora de estágio, Pilar Martínez, por ser não só uma excelente profissional, mas também por ser um ser humano magnífico.

A todas estas pessoas dedico este pequeno texto da minha autoria,

Somos o espelho da sociedade em que vivemos, mas se toda a sociedade tivesse pessoas como as que tenho ao meu redor, estou certa de que o mundo seria muito melhor.

Índice

Resumo	i
Agradecimentos	ii
Introdução	v
I Enquadramento teórico	2
1. Conceito de Cultura.....	2
2. Diversidade Cultural	7
2.1. As dimensões da Diversidade	8
3. Multiculturalidade	9
4. Interculturalidade	11
5. A componente Cultural na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira	16
5.1. Adequação educativa à diversidade.....	18
5.2. Língua e Cultura no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.....	21
5.3. O “enfoque” por tarefas na aula de Cultura.....	25
5.4. Cultura Escolar	26
5.5. Conteúdos de Ensino	27
5.6. O lugar da comunicação não-verbal na aula de Espanhol	28
II – Aplicação e análise de aspetos culturais introduzidos nas aulas de língua.....	31
1. Introdução.....	31
2. Língua Materna / Língua Estrangeira – Português.....	32
3. Língua Meta – Espanhol	33
3.1 Contextualização	33
4. Objetivos, conteúdos, metodologia e descrição das atividades.....	35

5. Reflexão sobre os resultados obtidos	44
Conclusão	47
Bibliografia	48
Anexos	54

Introdução

L'apprentissage consiste en un métissage. Étrange et original, déjà mélangé des gènes de son père et de sa mère, l'enfant n'évolue que par ces nouveaux croisements ; toute pédagogie reprend l'engendrement et la naissance d'un enfant :...né gascon, il le reste et devient français, en fait métissé; français, il voyage et se fait espagnol, italien, anglais ou allemand ; s'il épouse et apprend leur culture et leur langue, le voici quarteron, octavon, âme et corps mêlés.

(Michel Serres, citado por Abdallah-Pretceille 2004 : 2)

Recordo-me que, como estudante de línguas, os conteúdos que mais tinha prazer em aprender eram os de origem cultural. Cada vez que os professores os abordavam eu deixava a minha imaginação partir para bem longe. E como estudante universitária na Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante Estudos Portugueses e Franceses – ramo educacional, tive a oportunidade de ir estudar para França ao abrigo do Programa Erasmus da Organização Leonardo da Vinci, tendo sido essa uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida. Posso afirmar que evolui a todos os níveis: linguístico, cultural e pessoal. Apesar de ser estudante de francês, senti na mesma dificuldade de comunicação devidas ao não conhecimento total desse novo mundo a nível sociocultural.

Esta pequena estadia despertou em mim a vontade de repetir este tipo de experiência tão enriquecedora. Assim, já na pele de professora, voltei a França, mais duas vezes, uma vez ao abrigo do Programa Comenius da mesma organização e outra vez ao abrigo do um intercâmbio de professores entre ministérios. E o mesmo fenómeno voltou a acontecer, tendo eu compreendido que apesar de estar no mesmo país, mudando de região para região, iria sempre haver algumas pequenas dificuldades de comunicação de nível sociocultural. O que me levou a concluir que existem microculturas dentro de cada cultura.

Este trabalho deseja refletir sobre a evolução da competência cultural dentro das salas de aula, pretendendo-se que os programas integrem cada vez mais elementos que permitam adquirir uma competência cultural, para que assim os problemas de comunicação sejam reduzidos. No entanto, a missão que a Escola moderna se propõe

cumprir não é propriamente de fácil realização e, por isso, é digna de louvor, uma vez que conciliar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo com o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas sociais não se adivinha uma missão de fácil concretização (Delors, 1999: 11-30), até porque, como refere Jacques Delors “A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas” (Delors, 1999: 50). Por esta razão, e pelo facto de crer que a Cultura pode ajudar a Escola na sua missão de educar o Homem em todas as suas vertentes, pretendo, em primeiro lugar, apresentar pilares teóricos que possam sustentar a minha crença na importância da Cultura para a missão atual da escola, assim como, e em segundo lugar, apresentar a experiência que efetuei ao longo deste ano letivo. No entanto, é preciso ter em atenção a seguinte questão: como articular as aprendizagens socioculturais com os processos de desenvolvimento pessoal do próprio aluno?

Na primeira parte do relatório, começarei por tratar o conceito de cultura e a sua evolução ao longo dos anos. Em seguida, abordarei a questão da diversidade cultural, para depois tratar de conteúdos como a multiculturalidade, interculturalidade, imersão cultural e, por fim, refletirei sobre a componente cultural na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.

Na segunda parte, dedicar-me-ei à análise da aplicação prática da cultura em contexto de sala de aula. Após uma breve referência à minha experiência enquanto professora em formação inicial, apresentarei objetivos, metodologias e descrição das atividades aplicadas e, não menos importante, apresentarei resultados obtidos.

Enquadramento teórico

P A R T E I

I Enquadramento teórico

1. Conceito de Cultura

La Cultura debería ser cualquier cosa menos un regalo definitivo que el individuo recibe en un grupo: un regalo de alguna forma emblemático. Aparece, antes bien, como una elaboración colectiva, en una perpetua transformación, y en este sentido la cultura del inmigrante es sólo un aspecto específico de las modalidades de cambio de las sociedades y los individuos. (Taboada, citado por VV.AA, 1977)

Segundo Santillán (2000), a palavra cultura tem a sua origem na palavra latina – *cultus*, ou seja, o cultivo da terra com todas as suas implicações: transformação da natureza a partir do trabalho e dos cuidados adjacentes a ela, as relações comunitárias, os rituais e as festas no início e fim da colheita. Também está relacionado com o término – *collere*, que é ação de viver dentro do mundo, onde a terra é lavrada e trabalhada pelo homem. Portanto, indica uma forte relação com o solo, com um território, que de mero espaço natural é transformado, através de um processo de apropriação material e simbólica, num espaço cultural. Assim, a expressão nasce num determinado contexto e associado a essa ação de transformar a natureza em criação de uma ordem humana, dando também conta de um feito social total que transcorre na vida quotidiana e que inclui a participação humana.

Com o tempo, esta do ponto de vista agrícola do espaço cultural foi-se transformando para outro tipo de abordagens: o da consciência racional nas suas variantes científicas, tecnológica e artística. Esta visão restringida começa a instituir-se a partir do renascimento, e ao afirmar-se torna-se inclusiva, porque hierarquiza um determinado tipo de cultivos em detrimento de outros, relacionados com os saberes e modos de ser das classes subalternas. Portanto, o término cultura fica associado a diversos processos de refinamento espiritual. Estabelece-se assim uma primeira delinação do significado da palavra cultura: tudo o que é feito pelo homem.

Faundez (2007), refere que, até ao século XVII, o conceito de cultura abarcava um sentido mais moral, pois era visto como uma forma de desenvolver as faculdades intelectuais com fins apropriados. Neste contexto, Rousseau vê com clareza a relação e distinção entre cultivar e educar, quando escreve “ On façonne les plantes par la culture,

et les hommes par l'Éducation”¹. Em finais do século XVIII, Kant introduz o sentido de civilização na definição de cultura, o qual entra em competição com esta.

Posteriormente, Faundez (2007) acrescenta que, no século XIX, foi inventado o adjetivo cultural na Alemanha, designando o conjunto de conteúdos que abarcam ao mesmo tempo a civilização e a cultura, podendo-se assim dizer que uma civilização ou cultura é o conjunto de bens culturais, sendo a sua história apelidada de história cultural. As passagens de uma civilização para outra são transferências culturais em relação aos bens materiais e espirituais. Portanto, o uso deste adjetivo é cómodo, pois coloca de parte eventuais complicações concetuais, através da pouca precisão, que não dá conta das suas matrizes essenciais.

O autor referido no parágrafo anterior afirma que, tal como o mundo, também o conceito de cultura está em constante evolução. E, no século XX, a palavra cultura toma uma nova significação proposta pelos etnólogos norteamericanos como Malinowsky e Mead: conjunto de representações e de comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social. Assim, pouco a pouco, o termo cultura passa a designar o processo dinâmico de socialização pelo qual todos os feitos culturais se transmitem e se impõem numa sociedade particular pela imitação e a educação, portanto é o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições tomam um sentido e se regem por condutas mais ou menos codificadas.

Até aos anos sessenta, o ensino de uma língua restringia-se ao facto de dar a conhecer a sua gramática, falar o idioma, sendo que a compreensão dos códigos de funcionamento de uma sociedade são postos completamente de lado, havia uma ausência aparente da política cultural, assim, o que se promovia era uma cultura de elites, cujas principais características eram o academismo, o individualismo, o dogmatismo e o exclusivismo.

Em 1957, Goodenoug, numa linha de pensamento mentalista, define cultura da seguinte maneira:

“la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y

¹ <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom2/pdf/texto12.pdf>

hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.”
(Goudenoug, citado por Casal, 2003: 8)

Portanto, a cultura era vista como um código conceptual, sendo definida como um sistema conceptual de conhecimentos e crenças partilhadas, através do qual as pessoas organizam as suas perceções e experiências, tomam decisões e agem.

Para Espiauba, foi a partir dos anos sessenta que surgiu o termo assimilação, acreditando-se que a universalização do ensino pode contribuir para a democratização da sociedade. Assim, o sistema permanece monocultural, apartando aqueles que não obedecem ao modelo estandardizado. A diversidade cultural é entendida como uma ameaça à cultura dominante, sendo a assimilação o único modelo possível da integração. A educação passou a ser compensatória para combater as deficiências educativas e culturais (Espiauba, 2006: 7-15).

Nesta altura, também se fala de relativismo cultural, que é o reconhecimento de que cada cultura tem a sua própria validade e coerência e não poderá ser julgada a partir dos critérios que prevaleceram naquela que nos é mais familiar.

Em 1976, foi com o ministro belga, Leo Tindemans, que se iniciou a mudança da abordagem do termo cultura na sala de aulas. O programa provisório da disciplina de Espanhol belga referia que o ensino da língua moderna contribuía para o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade, assim como do sentido social do aluno, libertando-o de qualquer preconceito, sendo o objetivo levar o aluno a uma melhor compreensão da mentalidade estrangeira através da descoberta das instituições e modos de viver do idioma estudado.

Assim, estamos perante uma teoria integracionista, pois educam-se as pessoas pertencentes às várias culturas, para a tolerância e a convivência, criando normas legais que respeitem a diferença, passando a haver uma maior integração estrutural dos diferentes grupos minoritários na escola. No entanto, o sistema educativo reproduz desigualdades sociais e culturais.

Nos anos 80, viveram-se anos do pluralismo, defendendo-se e legitimando-se “a identidade cultural, partindo-se do pressuposto que todas as culturas são iguais, mas cada grupo étnico-cultural pode desenvolver as potencialidades do indivíduo, aculturando-o e socializando-o no seu próprio seio”(Bizarro, 2006: 123). Mas este modelo é relativo, pois ao promover o respeito pela diversidade, os grupos étnicos

correm “o risco da “guetização” e da ausência da cultura em acção” ”(Bizarro, 2006: 123).

Nos anos 90, entramos na etapa do interculturalismo, onde se promove a justiça e a solidariedade, lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer forma de discriminação. Assim, respeita-se e valoriza-se a diversidade, resolvem-se os problemas de forma pacífica, existindo liberdade para viver e educar de uma forma plural, aceitando-se e valorizando-se a diferença.

Em 1994, Poyatos propõe uma definição mais totalista de cultura, onde esta é definida como uma série de hábitos partilhados pelos membros de um grupo que vivem num espaço geográfico, mas condicionado biologicamente as relações sociais, as diferentes atividades quotidianas, os seus produtos e como são utilizados, as manifestações típicas das personalidades, tanto nacional como individual, e as suas ideias acerca da sua própria existência e dos seus membros (Poyatos em García-Cervigón, 2002: 16-17).

Para Espiauba, ao professor cabe o papel de procurar a verdade e informar os alunos sobre os factos. Claro que os estereótipos e os tópicos ajudam sempre a conhecer melhor a realidade, os professores só não têm que se deixar dominar por eles (Espiauba, 2006: 15-21).

No âmbito da mesma temática, podemos acrescentar que a dimensão sociocultural é central em toda a aprendizagem, sendo a cultura nativa do aluno um fator muito importante na aprendizagem, pois a partir dela o aluno poderá investigar e compreender melhor a nova cultura. Consequentemente, é natural que o fator afetivo-emocional ocupe um papel importantíssimo em todo este processo, implicando desta forma a aquisição de uma nova alma ao aprender-se e ensinar-se uma língua estrangeira. Deste modo, o papel do professor será o de ajudar os seus alunos a poder adquirir uma nova sensibilidade para poderem absorver por completo a língua/cultura que estão a aprender.

Ao entrarmos na abordagem comunicativa, surge o termo “culturas a secas” que, segundo Espiauba, “es el comportamiento operativo que tienen los nativos para orientarse en ocasiones concretas y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (Espiauba 2006: 21). A partir deste momento, o termo cultura é englobado no de civilização.

Assim sendo, atualmente, que definição poderia ser feita do termo cultura? Cultura é uma prática social, consistindo em tudo o que uma pessoa tem que conhecer e acreditar para assim poder funcionar de uma maneira aceitável pelos membros de uma

sociedade, ou seja, crenças, valores, destrezas, aspetos intelectuais, racionais e emocionais. Para tal, o falante, de forma a compreender a cultura dos outros, tem que primeiro compreender a própria. Quando tal acontece estamos perante um falante intercultural. Oliveras define-a da seguinte maneira:

“La cultura es un sistema de signos organizados desde nuestra infancia. Signos que percibimos de forma inconsciente e incluso, a veces, podemos llegar a pensar que son una prolongación de nuestra naturaleza. Pero sólo son manifestaciones que hemos aprendido al igual que hemos aprendido a hablar.” (Oliveras, 2000: 18)

Dentro desta nova linha de pensamento de abordar a cultura, foi elaborado o Plano Curricular do Instituto Cervantes²

“ Todos estos conocimientos —en forma de saberes y comportamientos— son imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz. Al igual que sucede con los referentes culturales, el alumno debe ser capaz de poner en relación sus competencias lingüísticas con el conocimiento de aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro, que deberá utilizar según la situación comunicativa en que se encuentre.”

O Quadro Comum Europeu de Referência, também foi elaborado dentro desta perspetiva.

Como conclusão, podemos observar que existem duas definições de cultura: a conceção antropológica, que descreve a cultura como um conjunto de atitudes, de modelos e de mitos, os quais condicionam os nossos comportamentos sociais; e a conceção mais materialista, universitária, de certa maneira é um critério de distinção social, pois como refere Serge Abramovici “ faute de posséder cette culture, nous sommes “sans culture” (Abramovici, citado por Bizarro, 2006: 95). Portanto, para contribuir para a construção de uma Europa multilingue e intercultural, protegendo a diversidade linguística e cultural, é imperioso atender às recomendações do Conselho da Europa.

2

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

2. Diversidade Cultural

Segundo Días-Couder (1998), as mudanças ocorridas, sobretudo depois dos anos 70 do século XX, acentuaram-se com os movimentos migratórios que têm vindo a contribuir para alterar a composição das sociedades europeias e, gradualmente, das populações escolares de toda a Europa. A diversidade sociocultural não é uma novidade no contexto escolar, porém foi-se acentuando, com a modernidade. No entanto, recentemente, essa diversidade aumentou, devido ao facto de a população escolar abranger também alunos de diferentes grupos nacionais e étnicos, resultado dos fluxos migratórios.

Assim, as escolas devem implementar estratégias para uma aproximação intercultural com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, permitindo uma real igualdade de oportunidades e alcançar objetivos considerados desejáveis em educação.

A diversidade cultural contém três dimensões, as quais devem receber uma atenção diferenciada no processo educativo.

O objetivo de uma educação bilingue centra-se num melhor aproveitamento escolar e no desenvolvimento mais harmonioso das habilidades psicolinguísticas, até porque é na escola que se aprende a manusear corretamente o uso da segunda língua para além do uso institucional, sendo importante que a língua materna funcione como língua de instrução, para além do apoio informal. A escola constitui um espaço de diálogo intercultural não explícito, onde as intenções e significados de conduta dos alunos são interpretados e julgados segundo a cultura da escola, havendo um diálogo entre as condutas socioculturais locais e a cultura da escola.

A nível governamental, trabalha-se para reconhecer o carácter multicultural dos seus países, refletindo uma atmosfera política em princípio mais favorável ao desenvolvimento de uma educação intercultural, mais tolerante com a diferença cultural.

Chegamos ao termo competência cultural, que é o conhecimento do múltiplo e não da totalidade ou da homogeneidade, exigindo uma capacidade para pensar em termos de conjeturas e de hipóteses.

2.1. As dimensões da Diversidade

Segundo o autor do artigo anteriormente referido, a diversidade cultural contém três dimensões:

- 1- Linguística: aqui temos de referir dois conceitos: o de língua e dialeto. A primeira é estandardizada, sendo utilizada como língua oficial nas funções públicas e institucionais; O dialeto é uma variedade do uso local e informal em atividades privadas.
- 2- Cultural: relativamente a esta dimensão, concluímos que deveriam existir tantas culturas como línguas, mas claro que não é possível, pois várias línguas podem ser portadoras de tradições culturais similares, assim a cultura deve ser vista como algo que contém vários níveis.
- 3- Étnica: esta última possui uma língua e cultura distintas.

3. Multiculturalidade

Le multiculturalisme tente de répondre à la volonté de casser l'homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social.
(Abdallah-Preteville, 2004: 29)

Para Carlo, a noção de multiculturalismo foi uma ideologia importada dos E.U.A. e rapidamente transformada em mitologia social nos círculos acadêmicos, político e sociais durante a década de 90. Parece continuar a partir do pressuposto de que há culturas homogêneas. Assim, a utilização do prefixo “multi” remete não só para a diversidade da cultura, mas também para a coexistência de culturas distintas, cada uma delas própria de uma comunidade geográfica, nacional ou étnica (Carlo, 1998: 34-39).

Segundo García, Pulido e Montes del Castillo (1997), para se entender a multiculturalidade, é necessário distinguir-se duas formas: a primeira é o multiculturalismo de tolerância, o qual não discrimina quem não se ajusta à cultura dominante; e a segunda é reconhecer a multiculturalidade como pluralista, aceitando o direito de grupos ou povos culturalmente distintos a ter estatutos diferenciados dentro da nação, ou seja, estamos a falar de uma pluricultura. Assim, pode-se mesmo dizer que o multiculturalismo constitui uma forma de antropologia social aplicada.

A multiculturalidade não abrange grupos minoritários, mas sim dirige-se a todos, desenvolve-se na sociedade como um processo de produção e crítica cultural, caracterizado por contemplar uma diversidade nos conteúdos culturais transmitidos, de métodos de transmissão adaptados a cada tipo de pessoa, um maior nível de consciência por parte dos indivíduos, preparando-os para todo o tipo de situação que poderá ocorrer, excluindo a ideia de que sempre é irremediável uma exclusão mútua entre a preservação de identidades e peculiaridades étnicas ou culturais e a mobilidade social. Desta forma, a multiculturalidade deve ser a potencialização, desde a escola, de uma reflexão social da autocompreensão de grupos humanos e a autocrítica das próprias formas culturais, tanto tradicionais como modernas, com o objetivo de melhorar as suas próprias condições de vida e afiançar a sua própria identidade cultural, reconhecendo e aceitando a diversidade cultural.

Portanto, com este termo podemos dizer que diferenciar não é sinónimo de discriminar e que diversidade não equivale a desigualdade. A multiculturalidade consiste em promover a tomada de consciência com respeito a estas distinções que

estruturam a percepção dos seres humanos e a sua presença no mundo. Será que qualquer escola ocidental, pode realmente ser promotora de uma educação cultural no sentido do desenvolvimento da crítica cultural?

4. Interculturalidade

L'interculturelle sollicite deux sujets. Il s'agit désormais de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuelle de son regard « choisissant ».

(Chambeau, citado por Carlo, 1998 : 44)

O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenómeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas ao mesmo tempo sofre consequências da homogeneização. O mundo mudou, aprendeu-se a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades é cada vez mais complexa.

A escola pública e os professores estão, hoje, confrontados com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, pelo que se designa a globalização. Portanto, o nível monocultural está completamente posto de parte.

Portanto, nos anos sessenta, surge o conceito de intercultura, que se apresenta como uma nova configuração epistemológica e como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, pois é um fenómeno tão complexo que vai para além da pluralidade e da diversidade dos grupos culturais. O intercultural joga com a reciprocidade e a troca, com as interações que unem e definem os indivíduos e os diferentes grupos socioculturais uns em relação aos outros, sendo a tarefa da educação é a de possibilitar a emergência de múltiplos significados, provocando a reflexão, promovendo a interação e o diálogo. Como refere Martine Abdallah-Pretceille

“Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi.... L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même. » (Abdallah-Pretceille, citada por Bizarro, 2006:78)

Na aprendizagem intercultural, o papel do professor é de suma importância, pois ele deve ter conhecimentos culturais e didáticos suficientes para estimular o aluno, devendo, como já referi, partir da sua própria cultura para depois abordar a de língua estrangeira. O mais importante neste processo é que o discente passe a compreender os códigos, valores, costumes e crenças da sociedade que está a estudar, para que não ocorra o choque cultural, havendo assim, uma melhor compreensão do outro e das suas diferenças. Oberg define choque cultural da seguinte maneira:

“El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos o señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias.” (Oberg, citado por Casal, 2003: 11)

No entanto, Foster propõe uma definição mais drástica deste termo. Para ele, choque cultural é uma doença mental, pela qual a vítima não sabe que está afetada, sentindo-se irritada, deprimida e triste (Foster, citado por León, 2002: 94).

O choque cultural não é a única desorientação que experimentam as pessoas que vivem em culturas estrangeiras. Também podem sentir choque linguístico, ao sentir-se frustradas por ter falta de competências nessa língua ou o stress cultural, causado pela mudança de identidade, por exemplo.

Portanto, um dos benefícios da experiência do encontro intercultural é forçarmos-nos a ter consciência de que existem culturas diferentes da nossa, o que permite perceber e conhecer a própria cultura. Quando abordamos a aprendizagem de uma língua estrangeira, estamos a iniciar um processo de aprendizagem intercultural, visto que estamos perante uma outra língua. No entanto, essa abordagem não é feita a partir do zero, pois existem sempre conhecimentos e experiências prévias, às quais recorremos para aprender essa língua e cultura. O processo normal de descodificação da outra língua implica estabelecer comparações entre o que é similar e o que é distinto. Portanto, existe comunicação intercultural quando temos um processo simbólico, interpretativo, transaccional e contextual em que um certo nível de diferença entre as pessoas é suficientemente importante para criar interpretações e expectativas diferentes acerca do que se considera condutas competentes que se devem utilizar para criar significados partilhados.

No entanto existem fatores que diminuem a eficácia da comunicação intercultural. Um deles é a interferência dos estereótipos que pode ser negativa, pois influencia o pensamento. Barna define estereótipos como

“generalizaciones, creencias de segunda mano que provén las bases conceptuales mediante las cuales interpretamos lo que pasa a nuestro alrededor...En un país extranjero el uso de los estereotipos incrementa nuestro sentimiento de seguridad, además, psicológicamente es necesario

que los formulemos, en la medida en que no podemos tolerar la ambigüedad o el sentimiento de frustraciones que resultan de nuestra incapacidad de comprender o manejar las situaciones que no entendemos.” (Barna, citado por Casal, 2003:16)

Já para Adler existe o estereótipo efetivo, que é aquele que se utiliza numa primeira aproximação, para depois, de acordo com a informação que se vai obtendo, se modificar a maneira de ver essa pessoa. E para Richard Mead existem dois tipos de estereótipo: dinâmico devido à sua capacidade de mudança; e estático, que é o que resulta das atitudes e características da pessoa que não utiliza o estereótipo de forma efetiva (Adler e Mead, citados por Casal, 2003: 17).

Outro fator que diminui a eficácia da comunicação intercultural é o etnocentrismo, ou seja, a crença na superioridade inerente do grupo a que se pertence e da sua cultura, podendo estar acompanhada de sentimentos de menosprezo para com as pessoas que não pertencem a tal grupo.

E, por último, temos as atitudes negativas, como o preconceito e a discriminação, sendo que o melhor que há a fazer quando existem mal-entendidos é suspender a atitude e acercarmo-nos / mantermo-nos neutros e abordarmos as pessoas com a mentalidade aberta (Casal, 2003: 18).

Em suma, podemos depreender que devemos estar conscientes da nossa propensão para formular estereótipos e compreender a razão pela qual tendemos a elaborá-los. Ao mesmo tempo, também devemos cultivar a capacidade para tolerar a ambiguidade, colocarmo-nos em situações nas quais não compreendemos tudo e aceitar que não compreendemos.

Claro que isto implica uma certa interferência da nossa cultura ao abordamos a outra cultura. O processo de conhecimento intercultural implicaria que cada um se afastasse dos seus estilos familiares e habituais do seu meio ambiente, para poder adotar os pontos de vista diferentes, mas sem nunca renunciar à própria identidade cultural.

Como refere Adler (Adler, citado por Casal, 2003: 12), a aprendizagem intercultural é um conjunto de situações intensas pelas quais o indivíduo toma consciência de si mesmo e de outras pessoas, de tal maneira que alcança novos níveis de consciência e compreensão. O objetivo é que o indivíduo, ao experimentar outras formas de atuar, de valorizar e perceber, se compreenda melhor e à sua cultura de origem. Doravante, estamos, então, perante uma definição de competência intercultural, que segundo Meyer faz parte

“de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre la cultura y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.” (Meyer, citado por Casal, 2003: 21)

Bennet criou o currículo de educação intercultural para ajudar os professores a avaliar a preparação dos seus alunos para alcançar certo tipo de aprendizagem intercultural e também para selecionar e sequenciar as atividades de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da competência intercultural geral. Nele defende-se que a essência da aprendizagem de uma cultura não é a aquisição de conteúdos, mas sim a habilidade para mudar de perspectivas culturais, para desenvolver uma mentalidade intercultural. Para que ocorra este processo é necessário passar-se por duas fases: a etnocêntrica, ou seja, a sua cultura como centro da realidade, sendo as diferenças culturais uma ameaça à realidade da sua própria experiência cultural; e etno-relativa, onde os sujeitos reconhecem que todas as condutas existem em contextos culturais, portanto, reconhecem a diferença cultural como forma de enriquecer a sua própria experiência da realidade e como um meio de entender os outros. (Bennet, citado por Casal, 2003: 22-23)

De ressaltar que, numa aula de língua estrangeira, o mais correto será favorecer o conhecimento e reconhecimento do que é distinto, estando portanto implicado um processo de comparações. O objetivo é que os alunos adquiram a capacidade de mediação entre a sua própria cultura e a cultura meta, devendo, ao mesmo tempo, como refere Oliveras, “desarrollar su propia identidad” (Oliveras, 2000: 38). E quando se atinge este patamar, podemos afirmar que o aluno domina o nível Transcultural. No entanto, o professor, ao chegar a este limiar, tem que manter-se realista em relação ao que pode ensinar, devendo ser uma aprendizagem significativa através de procedimentos indutivos, levando o aluno a uma reflexão e autonomia na sua aprendizagem. Julgamos necessário salientar que o aluno tem uma bagagem própria que deve ser tida em conta. O principal é que o aluno reflita sobre aspetos das duas culturas.

De salientar que, para haver uma boa comunicação intercultural, tem que estar presente uma qualidade pessoal – a empatia – que se pode definir como a capacidade para imaginar-se a si mesmo como estrangeiro. Assim, a análise intercultural funciona alternadamente entre uma atitude que discrimina e um pensamento que reconstitui a universalidade.

O ator intercultural tem que ser bicultural, reforçar a sua própria identidade na situação, encontrar-se acima das duas culturas, com uma certa distância e neutralidade.

Tendo em conta o que foi referido até aqui, a abordagem intercultural na educação deve ser

“baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural. É dirigida a cada um/a e a todos / as os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação das e dos estudantes que combine todos os aspectos do processo educativo de tal forma que possamos atingir oportunidades iguais / resultados para todos / as, ultrapassar o racismo nas suas várias manifestações e estabelecer a comunidade e competência intercultural” (Aguado, citado em Guia Inter, 2002: 3).

Mais do que isso, a abordagem intercultural não nasce da necessidade de integrar grupos minoritários, mas sim da tomada de consciência da existência de uma realidade multicultural cada vez mais alargada. Há que ter a convicção de que se constrói o presente e o futuro não somente na lógica da tolerância, mas também através do diálogo, da interação, impedindo o esquecimento do Outro diferente. Como refere Borreli, o principal objetivo da educação intercultural é “humanizar la sociedad”. (Borreli, citado por Oliveras, 2000: 100)

Para esta competência ocorrer dentro da sala de aula, tem que haver uma grande mudança na atitude do professor e na sua formação. A diversidade cultural deve deixar de ser abordada de um ponto de vista da superioridade ou igualdade, para que seja vista como algo naturalmente positivo.

5. A componente Cultural na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

Frequentemente, o professor de línguas estrangeiras defronta-se com a seguinte realidade: com alunos brilhantes a nível gramatical, mas essa habilidade não é a mesma a nível comunicativo. Esta falta de correspondência é de índole pessoal, sendo, os alunos mais tímidos na sua abordagem comunicativa tanto em língua materna como na estrangeira. Como refere Asencio, “Tarea del profesor de español será, pues, la de acercar los elementos oportunos para que el alumno adquiriera esa competencia paralelamente a los demás.” (Garrido, 2002: 28).

Um dos objetivos ao trabalhar a componente cultural em sala de aula é que o aluno reformule as suas crenças sobre a cultura e a língua espanhola, depois de ter refletido sobre os seus próprios modelos de conduta. Para isso, o próprio professor de Espanhol deve ser um indivíduo transcultural, ou pelo menos intercultural, que não fomenta o estereótipo na aula.

Para Ponde de León, há que ter em conta alguns aspetos na aprendizagem do espanhol em Portugal (Ponce de León, 2006: 249-257):

- 1- Estudo e reflexão de condutas culturais concretas e observáveis que ocorrem na sociedade espanhola em contraste com os hábitos equivalentes que se dão em Portugal.
- 2- Análise de fórmulas de tratamento do espanhol em encontro intercultural em contraste com as correspondentes portuguesas, pois um deficiente uso delas pode ter repercussões negativas.
- 3- Análise das repercussões atitudinais – em forma de incompreensão e recusa – em indivíduos de cultura meta que podem ter no emprego de determinado léxico.
- 4- Análise do alcance do emprego em Espanhol de certos vocábulos cuja equivalente na norma linguística portuguesa é tabu.
- 5- Familiarizar os alunos com o comportamento para verbal dos espanhóis – quinésica gestual principalmente, e proxémica física e social.
- 6- Familiarizar o aluno com as diferentes identidades culturais dos povos de Espanha, tratando de evitar na medida do possível o tópico.

O ensino dos aspetos culturais do espanhol como língua estrangeira, portanto, deve ter em conta um objetivo claro: conseguir desenvolver nos nossos alunos uma

competência intercultural que lhes permita atuar como futuros “atores interculturais” (Oliveras, 2000: 39).

5.1. Adequação educativa à diversidade

Faundez (2007) menciona que o conceito de educação, tal como o de cultura, foi evoluindo ao longo dos anos e já o ideal dos gregos era formar para a educação. Assim, a palavra Educação nasce do particípio passado do verbo latino *Educare*, que significa nutrir, instruir, mas também do verbo *educere*, que significa conduzir fora de si mesmo. Daí derivaram as seguintes ações: conduzir, deduzir, introduzir. Acrescenta que é com Vergílio que se encontra associada ao verbo *educare* a definição de educar uma criança. Analisando estas definições na atualidade, poderíamos relacionar o conceito de nutrir com a ação de propor conteúdos diversos para a socialização; e, conduzir fora, seria a ação de o educando construir formas específicas de se apropriar teoricamente destes conceitos através de variadas mediações de caráter social. Posteriormente, Faundez (2007) indica que com os romanos, a educação passa a estar mais associada à glória militar, à ação. Mais tarde, na Idade Média, a educação estava essencialmente ligada à religião cristã.

A partir do Renascimento, a educação passa a ter um caráter mais laico. Contudo, com o emergir das ciências naturais, a educação humanista é posta em causa. Se bem que as duas podem complementar-se, visto que a multiplicidade das ciências, seja da vida, da terra ou sociais, devia ter como fio condutor a interdisciplinaridade, a qual permitiria compreender melhor o mundo e como atuar nele. Com a Revolução Francesa, nasceu uma nova conceção de educação, pois toda a visão do homem e da sociedade mudou. Por fim, na época contemporânea, todos os agentes relacionados com o mundo da educação apresentaram diferentes conceitos de educação sempre relacionados com um conjunto de atividades com o fim de socializar os educandos, com o fim de desenvolver conhecimentos por culturas, independentemente do seu caráter: moral, estético, científico, político, económico, etc.

Em forma de conclusão, Faundez (2007) refere que toda a atividade humana nos remete para um determinado contexto cultural. Então é evidente que, desse ponto de vista, toda a forma de desenvolvimento humano é cultural, principalmente no que diz respeito ao Sistema Educativo, porque dentro de qualquer contexto e desde que exista historicamente uma instituição, a sua função principal é formar culturalmente não só as crianças e jovens, mas também os restantes membros da sociedade. Vista segundo esta perspetiva, toda a ação educativa aparece como uma construção sócio histórica e em sentido amplo cultural. Assim, a educação é uma ação intercultural ou multicultural,

portanto ela é sempre emergente de uma cultura entendida como uma forma integral de vida.

Zapata (2005) sublinha a necessidade de uma educação intercultural. Segundo este, não há educação sem cultura. Este binómio é difícil de separar. Já os gregos tinham uma palavra – *paideia* - que significava estas duas coisas. Assim como, em latim também existe a mesma palavra, que significa igualmente cultivar o espírito. Nesta época, se educa desde e para o mantimento e projeção de determinadas formas de vida e tomando constantemente decisões. De nenhuma maneira se pretende negar à educação, que é o principal veículo de transmissão de cultura, que todo o docente é um gestor cultural, por consequência, este educa com o seu fazer, sendo portanto impossível não aculturar, porque consciente ou inconscientemente, sempre estamos a educar em cultura, ou seja, estamos aculturando.

Para fundamentar esta interação entre a educação e a cultura existem bases conceptuais:

- dimensão humana, na qual o Homem é o sujeito da Educação e da Cultura. Nela estão incluídos os conceitos de identidade, personalidade, integração e participação, que são os objetivos básicos de toda cultura. O que se pretende é que, a partir das comunidades educativas se forme membros cada vez mais autónomos e autênticos e que o sistema educativo fundamente o seu projeto educativo sobre as noções de homem, sociedade, escola e sujeito. Assim, uma condição *sine qua non* para que se consiga desenvolver este propósito, é que a escola esteja inscrita num modelo que proporcione relações onde os indivíduos interagentes sejam capazes de comunicar as suas formas de ver o mundo e de aceitar criticamente as diferenças e interesses dos seus interlocutores.

- caracterização, identificação cultural – relação território, que se define sobre bases físico-naturais e geográficas, assim como as características étnicas, que particularizam cada região e que por consequência definem uma região.

- apropriação e identificação de códigos e linguagens, que são as redes de significado partilhadas pelos membros, permitindo que todos nós vejamos as coisas e acontecimentos de maneira semelhante, assim sendo, a participação na sociedade exige que os sujeitos produzam e interpretem todo o tipo de signos, ou seja, que dominem os códigos de uma cultura.

A aprendizagem é um processo permanente no qual intervém a família, a escola, a cultura, o meio ambiente social económico e político, é a compilação dos saberes do povo, constituindo o currículo oculto. Neste âmbito, aprender uma língua estrangeira

ajuda-nos a compreender a nossa própria língua e por consequência cultura, sendo de extrema importância contextualizar de forma eficaz na hora de ensinar a cultura. Da mesma forma que é conveniente que o aluno receba *inputs* da língua alvo, também é necessário que receba informação cultural, a qual, para além de se misturar com a linguística e de se integrar em processo gradual de menor ou maior dificuldade, deve ser apresentada devidamente contextualizada. Para Lourdes Miquel, contextualizar

“quiere decir actualizar toda una serie de elementos (símbolos, creencias, conocimientos, informaciones y presuposiciones) de los que cualquier nativo dispone a la hora de abordar una determinada situación”. (Miquel, citada por Corros, 2002: 123)

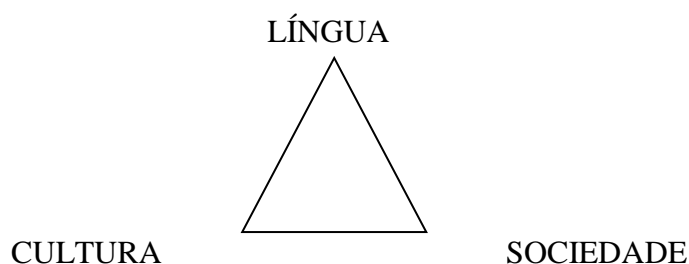
O que se pretende é desenvolver o sentido crítico dos alunos, que deveria ser um objetivo essencial do processo educativo.

Assim, a educação faz parte da cultura e é um instrumento de socialização da mesma, pois civilização significa espaços culturais, mentalidades coletivas, etc. Em conclusão, educação e cultura são elementos nucleares do desenvolvimento social e económico.

5.2. Língua e cultura no ensino de Espanhol como língua Estrangeira

No mundo interconectado em que vivemos, os contactos internacionais são inevitáveis. É um facto inegável que as habilidades de comunicação se intensificam e realçam em contacto com o contexto cultural, seja de pensamento ou de conduta. Assim, é necessário fazer uma reflexão profunda sobre como ativar e desenvolver a comunicação intercultural. Para isso é necessário conter certas ferramentas para alcançar a autonomia e desenvolver todas essas culturas, esses mundos diferentes.

Para colocar este processo em desenvolvimento, Casal refere que a língua é o meio pelo qual ele vai passar obrigatoriamente, pois através dela o “hombre crea su concepción, comprensión y valores de la realidad objetiva” (Casal, 2003: 6). Portanto, pode-se dizer que a língua nasce da convivência que se estabelece entre nós e o mundo, sendo impossível dominar a língua, sem dominar a cultura, o mundo que vai unido a ela. Assim, criamos um trinómio:



Como facilmente se pode deduzir, a língua e a cultura são identidades inseparáveis, sendo a língua ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento da cultura, que se transmite de geração em geração, estando, portanto, em permanente evolução. Logo, a língua é multicultural, sendo um “espelho multifacetado de identidades e culturas”. (Bizarro, 2006: 208)

Obviamente que o acesso ao mundo cultural se faz através de uma língua própria, a qual pode abrir um espaço pluricultural, passando este último obrigatoriamente por uma competência plurilinguística, sendo portanto, pluricultural. O Conselho da Europa através do Quadro Comum Europeu de Referência apresenta o objetivo da aprendizagem das línguas nesta perspetiva de abertura aos outros, de construção de um indivíduo plural, tolerante e curioso para com o outro (Conselho da Europa, 2000). Portanto, ao utilizarmos uma língua estrangeira, estamos a usar uma forma específica de construir o mundo e nos construirmos a nós mesmos nesse mundo (Casal, 2003: 6).

De não esquecer que a realidade da aula de Espanhol Língua Estrangeira, nos nossos dias, é vista como um espaço multicultural, uma vez que se está perante uma panóplia de divergências e convergências culturais, que podem facilitar ou ser um obstáculo para a abordagem da língua. Ainda a este respeito, para proceder a essa abordagem, deve-se ter em conta três dimensões:

- crenças e atitudes – a tomada de consciência de diversas crenças desenvolve uma atitude positiva para com o multiculturalismo, trabalhando-se o conceito e cultura de maneira crítica, assim como as ideias acerca dos preconceitos, discriminação, etnia e estereótipos;

- conhecimentos – sobre a nossa própria perspetiva do mundo, identidade cultural, se bem que não seja sempre una e estável;

- destrezas – são as capacidades específicas, as técnicas de intervenção e estratégias de que se necessita para trabalhar com grupos de distintas culturas, para assim poder ser estabelecido o diálogo crítico e autocrítico.

Para além destas dimensões, não convém esquecer o termo competência comunicativa, o essencial para se fazer essa aprendizagem. Assim, ela é definida como a necessidade de um falante saber comunicar de maneira eficaz em contextos culturais significantes, ou seja, a habilidade para atuar, como referia Chomsky. No entanto, para Gumperz e Hymes, a competência comunicativa “supone para el hablante la capacidad no sólo de hablar, sino también de comunicar. Se trata, en definitiva, del conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación.” (Hymes, citado por Oliveras, 2000: 21), transcendendo assim, a noção de Chomsky, pois concebe-a como fazendo parte da competência cultural (Oliveras, 2000: 18-24).

Tal como o conceito de cultura, o de competência comunicativa também evoluiu e se, inicialmente, dele faziam parte quatro componentes (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica), segundo Canale e Swain, mais tarde com Van Ek (Canalde, Swain e Van Ek, citados por Oliveras, 2000: 23-24), acrescenta as componentes linguística, sociocultural e social, afirmando que estas componentes estão “solapadas y no aisladas” (Oliveras, 2000: 24). A partir daqui, surge uma conceção mais ampla de língua, que reconhece à importância do contexto para além da frase, incluindo este contexto o discurso, a situação sociolinguística, que rege o discurso na sua forma e função. É por esta razão que a competência sociocultural tem desempenhado um papel cada vez mais importante na competência comunicativa no ensino das línguas estrangeiras.

Mas também abre-se o espaço para outras noções, como a de intercompreensão, que é a capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, fazendo um uso prático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta. Portanto, pressupõe um contexto de interação bi / multilíngue, em que cada participante utiliza a sua língua materna e compreenda outra(s) língua(s) usadas por outros participantes. Para isso necessita adquirir, (re) utilizar e mobilizar saberes e competências situados em domínios como o linguístico, textual, situacional. Assim, esta competência deverá dar especial atenção a componentes como a afetiva, cognitiva e estratégica, pois são elas que permitem ao indivíduo uma abordagem autónoma e confiante dos mecanismos discursivos e a eficácia da aprendizagem. O seu harmonioso funcionamento é determinante para uma aprendizagem comunicativa bem-sucedida.

Neste âmbito, podemos dizer que a cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, estando na primeira linha destes símbolos a língua, pois é através desta que os significados são produzidos e trocados, visto que opera como um sistema representacional, através de símbolos e signos que representam as nossas ideias, conceitos e sentimentos. Nos sistemas linguísticos, podem encontrar-se certas formas de expressão do pensamento que refletem uma relação singular dos falantes com o mundo que os rodeia. Ela é a marca da sua cultura, sendo ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre sujeito e o objeto do conhecimento. A linguagem estrutura o sistema cultural, ditando a interação entre as várias estruturas, que, aprendidas e partilhadas por determinado grupo social, lhes confere especificidade, distinguindo-o de todos os outros.

Não esquecer que a linguagem tem um papel crucial neste processo como elemento mediador entre várias culturas. Como já referimos anteriormente, ela não é um simples suporte comunicativo, mas o meio sem o qual não é possível ao ator relacionar-se com o mundo.

A língua e a cultura são unidades indiscutíveis, devendo os estudantes de línguas estrangeiras estar conscientes de que a língua que estão a aprender é a expressão de uma cultura, que é diferente da sua, embora existam alguns aspetos que possam ser semelhantes.

O professor de línguas estrangeiras deve ter como objetivo principal que o seu aluno aprenda a comunicar com os membros da comunidade, sabendo que não basta dar-lhe a conhecer as regras de gramática e léxico, mas sim que deve mostrar-lhe certas particularidades da comunidade. A língua como veículo de cultura supõe uma forma

determinada de ver o mundo, diferente do resto das culturas, pelo que a sua aprendizagem requer uma aproximação a essa forma de conceber a realidade.

O objetivo último de ensinar Espanhol língua estrangeira é desenvolver a competência comunicativa por parte do aluno, entendida como conhecimento do sistema linguístico e dos códigos não-verbais e das suas condições de uso, que estão sempre em função dos contextos e situações de comunicação e do diverso grau de formalização desses usos específicos.

O objetivo dos professores de espanhol como língua estrangeira deve ser formar alunos cultos, ou seja, devem ensinar o espanhol coloquial, apesar de mesmo este apresentar traços próprios derivados das características dos seus usuários. Estes fatores favorecem o surgimento de idioletos e socioletos marcados linguisticamente e que tem o seu reflexo nos intercâmbios comunicativos. Cada grupo social, segundo o seu grau de influência sobre a comunidade, impõe determinados usos lexicais que acabam por ser aceites na modalidade linguística comum.

Para comunicarmos correta e eficazmente numa língua não basta adquirir o sistema linguístico, mas sim ser-se competentes em tudo o que ela engloba: conhecimento da informação pragmática, social, situacional e geográfica, para além dos sistemas de comunicação não-verbais, a cultura. Portanto, é necessário, a aquisição de uma certa competência cultural para o desenvolvimento de uma posterior competência comunicativa.

5.3. O “enfoque” por tarefas na aula de Cultura

Este método tem a vantagem de fomentar o respeito pela diversidade, que segundo os autores Alonso-Cortés, Garrido, Prado, Villayandre, Zapico é

“un elemento positivo y enriquecedor, a través del conocimiento de los otros y de sus formas de vivir y pensar. Por otra parte, resulta más motivador, tanto para los alumnos como para los propios profesores, al poseer una estructura más abierta y dinámica que otros métodos más rígidos.”(VV.AA., 2002: 37)

Ao selecionar as atividades, os critérios são os seguintes, segundo os mesmos autores referidos anteriormente:

- o êxito obtido em todos os casos;
- a relação com as distintas etapas que se reconhece na educação intercultural e na criação de grupos;
- a sua sequência seja um reflexo da progressão ou evolução dos próprios alunos, a qual abarca três aspetos: grau de conhecimento dos outros membros do grupo; grau de conhecimento dos outros a nível cultural e o grau de conhecimento da cultura e língua de aprendizagem.

Por sua vez, quando se trabalha em grupo, os valores principais que se devem colocar em jogo são os seguintes: fomentar a participação de todas as pessoas, ter em conta as necessidades, as opiniões e os sentimentos dos respetivos membros do grupo, criar um clima de confiança e afeto pelos demais, participação de todos na tomada de decisões, enfrentar os conflitos de forma positiva.

Para obter a dinâmica desejada, deve-se utilizar o método comunicativo, pois favorece a motivação tanto do aluno como do professor, sendo adequado aos objetivos pretendidos, ou seja, o ensino da língua estrangeira acompanhado da descoberta da realidade social, política, económica e cultural do nosso país, da região e da cidade ou aldeia onde o curso está a ser ministrado. Claro que tudo isto é realizado, partindo do conhecimento e respeito pelas outras culturas (VV.AA., 2002: 38-42).

Através das atividades apresentadas, mostrei como é possível abordar a cultura e a língua espanhola de uma forma amena e divertida, trabalhando as quatro destrezas básicas e atendendo à diversidade cultural. Parece-me que é a metodologia mais adequada para desenvolver os pressupostos teóricos, para incluir materiais reais de diversas proveniências, conteúdos culturais variados.

5.4. Cultura Escolar

Para Esteve, Vera, Terrón, Franco e Civila (1999): Cultura escolar refere-se ao conjunto de conhecimentos e conteúdos que foram selecionados, de uma maneira muito generalizada, para serem transmitidos numa escola. Claro que o mais complicado é a escolha desses conteúdos, como se pode constatar através das seguintes evidências: tendência para se ser nacionalista, a utilidade dos conteúdos (para não se correr o risco de que estes só tenham valor no mundo escolar), seleção dos conteúdos que ajudem o aluno a entender o mundo que o rodeia.

Os contextos escolares e sociais desenvolveram imagens estereotipadas acerca das línguas e dos seus falantes. Estas imagens mostram-se homogéneas, consistentes e estáveis, atravessando as vozes de múltiplos atores em diferentes ciclos de escolaridade.

5.5. Conteúdos de Ensino

No meio cultural como o hispano, selecionar os padrões culturais comuns de comportamento, determinar como atuam os milhões de hispano-falantes converte-se num problema para a aula de espanhol língua estrangeira. A Espanha é um Estado multicultural, principalmente devido à sua extensão, assim existe um problema de interpretação e de subjetividade ao determinar os conteúdos culturais. Muitas vezes a diversidade e riqueza cultural espanhola não estão bem representadas nos manuais escolares.

A maior parte dos professores não transmite os conteúdos de ensino como uma forma de entender o mundo que nos rodeia, mas sim como factos longínquos, os quais o aluno não sabe como utilizar. O discente limita-se a memorizá-los, uma vez realizado o exame, esquece tudo, porque os conteúdos aprendidos carecem de força explicativa para entender algum aspeto da realidade. E ninguém se preocupou em desenvolver a aplicação desses conteúdos aprendidos, estabelecendo relações pertinentes entre a cultura escolar e o mundo que nos rodeia. Deste modo, Carceró González propõe uma análise contrastiva semelhante à da linguística contrastiva para detetar os padrões culturais pertinentes para programar a aula de espanhol língua estrangeira. Este método exige do professor conhecimentos prévios da cultura dos seus alunos, devendo utilizar a própria aula como fonte de informação, devendo determinar quais vão ser os padrões desconhecidos para o grupo, os que coincidem nas duas culturas e os que são diferentes. Estes factores permitirão ao professor estabelecer uma ordem de prioridade na programação da aula. (Carceró González, citado por Garrido, 2002: 31-32)

Os conteúdos culturais devem estar integrados na prática de outras destrezas. Dependendo do nível dos alunos, o professor limitar-se-á a apresentar informação ou a trabalhar objetos culturais concretos. Essas atividades apresentadas pelo professor devem levar o aluno a uma reflexão e debate da aula.

5.6. O lugar da comunicação não-verbal na aula de Espanhol

Muitas vezes o aprendente de uma língua estrangeira interpreta mal os gestos dos falantes dessa língua, fazendo-o porque os interpreta segundo o código da sua língua e cultura. Na verdade, não basta conhecer uma língua, o seu código linguístico parasse poder comunicar com os falantes de outras línguas, há que conhecer a sua cultura, pois esta não se refere somente à arte, literatura, pintura, música, mas sim também aos modos de vida dos membros da sociedade. Portanto, através da comunicação verbal e não verbal, criam-se as normas sociais de conduta, que formam a cultura de uma sociedade.

O que a língua gestual faz é explorar a multidimensionalidade do corpo humano para operar um corte com o plano de expressão que lhe é naturalmente acessível e estabelecer o seu próprio plano de conteúdo. A língua gestual é um espelho do mundo sensível e das relações fenomenológicas que aí se jogam.

O direito de usar a língua gestual nos vários contextos sociais da esfera pública surge, assim, como exigência íntima, premente e vital na construção da sua identidade.

A competência intercultural fez finca-pé da comunicação não-verbal, porque a linguagem se considera como uma das barreiras mais importantes entre as culturas. No entanto, a formação desta competência está centrada em aspetos pragmáticos da competência linguística, tendo que aprender-se um repertório de fórmulas e comportamentos, deixando de lado a sua própria cultura e personalidade.

Atualmente, o reconhecimento da importância dos elementos constituintes dos sistemas de comunicação não-verbal no ensino da língua estrangeira é uma realidade. Os sistemas de comunicação não-verbal são o paralinguístico, o quinésico, o proxémico e o cronémico. Também se poderia juntar a estes os pertencentes aos sistemas físicos: o químico, o dérmico e o térmico. Cestero denomina os dois primeiros sistemas de comunicação não-verbal por excelência, sendo os outros dois designados por sistemas de comunicação não-verbal culturais. (Cestero, citado em García-Cervigón 2002: 17-25). Estes dois sistemas formam parte da estrutura tripla básica da comunicação humana, no entanto também podem comunicar por si mesmos de forma independente, cumprindo diversas funções comunicativas e trazendo informação de carácter social ou cultural. Assim:

- o paralinguístico é constituído pelas qualidades não verbais das vozes;

- os quinésicos são os movimentos corporais, maneiras e posturas, que consciente ou inconscientemente, e de forma afastada ou em combinação com elementos do sistema verbal ou paralinguístico, comunicam ou matizam o significado dos enunciados verbais;

- o proxémico é a distribuição e uso que o homem faz do espaço, ou seja, o conjunto de hábitos, crenças e formas de comportamento de uma cultura dada de acordo com as normas socialmente estabelecidas. Este conhecimento do sistema proxémico de uma comunidade é um elemento de grande importância para a aquisição de uma boa competência comunicativa numa língua estrangeira.

- o cronémico é a concepção, estruturação e uso que faz o ser humano do tempo.

Poyatos (Poyatos, citado por Cestero, 2002: 24) distingue três tipos de tempo: conceptual, relacionado com a concepção de que o tempo tem distintas culturas e com a distribuição que fazem dele as diferentes culturas; social, o que está integrado pelos signos culturais que mostram o uso que se faz do tempo e das relações sociais, portanto, está estritamente relacionado com o conceptual; interativo, que é a duração dos outros sistemas de comunicação que tem valor informativo, porque reforça ou modifica o significado dos seus elementos.

Concluindo, García-Cervigón menciona que a cultura apresenta “códigos de comportamiento compartidos por los miembros de la sociedad y tiene su reflejo en la lengua” (García-Cervigón, 2002: 9), aspetos esses que devem ser tidos em conta no ensino do espanhol língua estrangeira. O objetivo é que o aluno consiga comunicar com os membros da comunidade linguística em questão, sabendo empregar “voces, giros o construcciones adecuados al contexto” (García-Cervigón, 2002: 26) em que se realiza essa comunicação. Daí que, seja importante praticar não só no registro coloquial, mas também o não verbal para obter sucesso na hora de comunicar.

PART I

Aplicação e Análise de Aspectos Culturais nas Aulas de Língua

II – Aplicação e análise de aspetos culturais introduzidos nas aulas de língua

1. Introdução

*L'autre, l'étranger, l'étrangéité sont
omniprésents font partie du quotidien. L'école
est devenue un des lieux de confrontation
symbolique entre les différentes normes.
(Martine Abdallah-Pretceille)*

O meu percurso académico e profissional foi sempre marcado por diversas reflexões, uma vez que já tive oportunidade de “representar” papéis diferentes e enriquecedores para o meu processo de ensino-aprendizagem. O primeiro foi o de monitora e treinadora de andebol, durante uns oito anos na Associação Cultural e Recreativa de Gulpilhares. No segundo, fui professora estagiária de Português / Francês, durante um ano, na escola Básica de Jovim. Num terceiro momento, tive a oportunidade de ser professora de Português Língua Estrangeira em França e, em seguida, de ser professora de Inglês em escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Depois fui formadora em Cursos EFA e, por último, professora estagiária de Espanhol.

Dadas tais experiências, posso perfeitamente afirmar que todas elas foram muito enriquecedoras, tendo chegado à conclusão de que existem ainda muitos professores que exaltam apenas o produto, mas também que existem os professores estimuladores de aprendizagens, que conduzem os alunos a uma maior autonomia e sociabilidade.

2. Língua Materna / Língua Estrangeira – Português

Apesar de estar inscrita no Mestrado de Ensino do Português e de Língua Estrangeira, estagiei apenas na disciplina de Espanhol, visto que, como já fui estagiária durante uma anterior licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses, tive equivalência ao estágio de Português.

A minha experiência como professora de Português Língua Materna resumiu-se mesmo só a esse ano de estágio, no entanto, julgo ser importante fazer referência à minha experiência de dois anos como professora de Português – Língua Estrangeira em França, pois abriu-me novos horizontes em relação ao ensino do Português, permitindo-me verificar que todas as aprendizagens devem ser privilegiadas, para que as crianças e os jovens, futuros adultos, possam compreender o que e quem as rodeia, mas também a forma como se encontra organizado o meio em que vivem, experimentando e expressando a vida de todas as formas possíveis e imaginárias. Para isso, foi de extrema importância a existência de atividades de conhecimento da professora em relação aos alunos e destes em relação à professora; atividades possibilitadoras da aquisição e compreensão da língua e da cultura meta, assim como da aprendizagem, por parte da professora, da língua e cultura materna dos alunos em questão; atividades possibilitadoras de integração no meio social em que estes alunos se encontravam; e, sobretudo, atividades de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes estratégias de comunicação, como refere Dorrego, “hablar en un idioma extranjero no es unicamente el arte de pronunciar palabras, es comunicar” (Dorrego, s.d.:2).

3. Língua Meta – Espanhol

3.1 Contextualização

As atividades que serão descritas no ponto 3.2 foram compostas e trabalhadas a pensar nos alunos das turmas onde foram implementadas. Para tal, dediquei-me, com especial entusiasmo, a observar atentamente não só a relação entre alunos das turmas, mas também a sua capacidade de comunicar verbalmente e o seu desempenho a nível das quatro destrezas a desenvolver durante o ensino-aprendizagem do espanhol.

Porém, antes de passar à caracterização das turmas, convém ainda descrever física e afetivamente a escola onde se insere a referida turma, assim como salientar alguns aspetos do PEE³ da mesma.

A *Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira* tem o nome de uma personalidade importante para a Comunidade de Espinho, o Doutor Manuel Laranjeira, que para além da sua profissão, foi um homem muito dedicado às letras, tendo-se tornado uma referência da literatura portuguesa.

A escola está localizada no centro da cidade de Espinho. Esta escola já tem mais de quarenta anos de existência, sendo que desde há dois anos estava sendo remodelada, não sendo possível usufruir do espaço e infra-estruturas na totalidade. Entretanto, as aulas já passaram a ser lecionadas nas novas instalações, assim sendo, as novas condições físicas e tecnológicas providenciam um espaço confortável ao processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, existe um espírito de trabalho em equipa, assim como de cooperação e de colaboração. É possível constatar isto através da realização de trabalho em conjunto com a finalidade de cumprir os princípios educativos orientadores gerais do P.E.E., o qual tem como meta principal o sucesso educativo de todos os alunos, mesmo daqueles que não queiram prosseguir os seus estudos. Para que tal objetivo seja alcançado, a escola baseia-se nos seguintes princípios orientadores: desenvolvimento do gosto por aprender; promoção da cultura do trabalho; construção de uma escola para todos; desenvolvimento da formação integral do aluno; envolvimento de pais e encarregados de educação.

Após esta breve contextualização, julgo ser fundamental analisar e descrever as turmas com as quais trabalhei. Refiro-me a turmas no plural, pois é impossível refletir

³ Projecto Educativo de Escola

sobre a temática em questão através das atividades efetuadas numa só turma. Assim, dentro das turmas que lecionei, selecionei as seguintes: o 7º D, 10º D e o 12º D / E.

O 10º e o 12º são ambos da área de Humanidades, sendo que o 10º se encontra no nível A1 e o 12º no nível B1.1 de aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira, segundo os patamares de referência do QECR⁴ (Conselho da Europa, 2001: 49). Baseando-me no PCT⁵, estamos a falar de turmas bastantes distintas em termos de personalidades e objectivos. Sendo o objetivo deste estudo analisar a motivação existente na sala de aula ao abordar-se o tema da cultura, contribuí para o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade e do sentido social do aluno.

A turma 12 D/E é constituída por vinte e um alunos entre os dezassete e dezoito anos, sendo dezanove alunos da Turma D e dois da Turma E, apresentando expectativas futuras muito diferentes, sendo portanto, a turma muito heterogénea e, ao mesmo tempo, possibilitadora de aprendizagens muito diversificadas. Gostaria de salientar que, no âmbito da aquisição da língua e cultura meta, todas as atividades implementadas funcionaram como atividades de concretização e revisão de conteúdos abordados – funcionais, gramaticais, lexicais, exceto as atividades de nível cultural – neste e nos últimos dois anos letivos.

A turma 10 D é constituída por dezasseis alunos entre os quinze e dezanove anos, sendo os seus elementos muito heterogéneos, o que possibilita aprendizagens muito diversificadas. Gostaria de salientar que, no âmbito da aquisição da língua e cultura meta, todas as atividades implementadas funcionaram como atividades de motivação para a aprendizagem da mesma, posto que os alunos estão a iniciar o seu contato com a língua por escolha própria.

A turma 7 D é constituída por vinte e seis alunos de treze anos, apresentando um comportamento bastante problemático devido principalmente à heterogeneidade dos seus elementos.

Para terminar este apartado de contextualização, devo referir que as atividades implementadas foram sempre efetuadas, durante aulas de duração de noventa ou de quarenta e cinco minutos. Essas aulas foram gentilmente cedidas pela minha professora orientadora, Diana Antunes.

⁴ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

⁵ Projecto Curricular de Turma

4. Objetivos, conteúdos, metodologia e descrição das atividades

a) Objetivos

Os programas preveem estratégias e atitudes que procuram desenvolver as quatro destrezas a partir de várias atividades. Assim, os programas de espanhol referem-se aos seguintes objetivos⁶:

- consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida nos anos anteriores, de forma a usar apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas variadas situações de comunicação;
- interagir na maior parte das situações quotidianas e produzir diferentes tipos de texto, com razoável correção nas expressões associadas a situações mais previsíveis, demonstrando uma progressiva autonomia no uso das competências discursiva e estratégica;
- aprofundar o conhecimento dos aspetos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade;
- interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa;
- demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspetiva intercultural;
- consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, de solidariedade e da consciência da cidadania europeia;
- dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.

Estes objetivos apontam claramente para um desenvolvimento do conhecimento da sociedade e da cultura, até porque a língua e a cultura são indissociáveis, visto que a língua é um dos mecanismos de expressão da realidade da cultura de um país. Daí que a realidade sociocultural seja trabalhada em simultâneo com as funções comunicativas. Relembro que a realidade espanhola não se restringe só ao território espanhol, ela é muito mais alargada, existindo um largo universo de países hispano-falantes (Fernández, 2002: 98-102).

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Ensino Recorrente de Nível Secundário Programa de Espanhol 10º, 11º e 12º Anos Nível de Iniciação Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos Autores José León Acosta María Bravo Gil Sonsoles Fernández (Coordenadora) Homologação 25/08/2005

Tendo em conta os aspetos referidos, assim como a personalidade dos alunos da turma em questão e os conteúdos programáticos da disciplina, procedi à missão de seleccionar áreas a trabalhar durante as aulas por mim lecionadas. Assim sendo, os alunos puderam trabalhar temas culturais como:

- Espanha: conhecimento de uma individualidade a seleccionar;
- As relações humanas;
- A casa;
- A cidade;

b) Metodologia de recolha de dados

A presente investigação pretende verificar a relevância da Cultura para as aulas de Língua, assim como consciencializar os diferentes agentes educativos para a importância da cultura para a descoberta de si próprio, do outro e do meio envolvente.

Assim sendo, a metodologia desta investigação baseou-se na construção de dois documentos essenciais de observação e reflexão: o primeiro é uma grelha desenhada⁷ por mim com intuito de poder observar o desempenho dos alunos a nível dos objetivos propostos para cada sessão; o segundo é um documento de auto-avaliação dos alunos⁸, também desenhado por mim. Com este documento, os alunos, puderam fazer uma pequena análise e reflexão sobre o modo como decorreu cada atividade e como se sentiram durante a mesma.

c) Descrição das atividades

Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu
lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei
(provérbio Chinês)

Antes de passar à descrição das atividades implementadas em cada unidade didática, devo referir que estas foram efetuadas apenas no âmbito da disciplina de Espanhol, uma

⁷ Anexo X

⁸ Anexo IX

vez que já tinha sido professora estagiária de Português aquando da realização da primeira licenciatura a que já me referi.

Neste ponto, pretendo apresentar três exemplos de como se podem elaborar e implementar atividades culturais na planificação de distintas unidades didáticas. Preparar atividades culturais, ao contrário do que possa parecer, não é nada de transcendental, pois o importante é justificar bem a sua presença nas planificações efetuadas.

Durante o meu ano de estágio, pude implementar atividades culturais durante as minhas aulas assistidas. Sempre que tinha uma unidade didática para preparar, preocupava-me em encontrar atividades que não só motivassem os alunos, mas também permitissem aliar tema, objetivos e conteúdos a lecionar. Eis os exemplos.

Atividades dentro da Sala de Aula

Primeira Unidade Didática

O tema da primeira Unidade Didática que preparei foi o da personagem mundialmente conhecida de Evita, para ser lecionado no 12º D/E, nível B 1.1.

O objetivo desta unidade era que os alunos chegassem ao final da mesma e aplicassem conhecimentos vocabulares e culturais sobre a personagem histórica de Evita. Para tornar a aula mais rica em recursos utilizei: PowerPoint com imagens da época; vídeo da música *No llores por mi Argentina*; Bilhete de Identidade da Evita e biografia da Evita.

O primeiro conjunto de atividades teve como objetivo levar os alunos a pensar que aprender Espanhol é partir para longe, pois a cultura espanhola estende-se ao continente americano. Assim, através de um jogo de adivinhas, os alunos passaram a conhecer uma das personalidades mais importantes do mundo hispano-falante. Desta sessão fizeram parte cinco atividades distintas.

Portanto, a aula começou com a projeção de um PowerPoint com imagens que os alunos deveriam descrever sobre a época em que viveu Evita Perón (Anexo I). De seguida, dois a dois, escreveram uma legenda para cada imagem. Esta atividade teve como objetivo levar os alunos à aquisição/descoberta de pistas sobre o tema da aula.

Imediatamente a seguir, foi distribuído aos alunos um texto desordenado, para que encontrassem a ordem correta. Na realidade, esse texto era uma canção sobre a Heroína. No final da audição da canção, os alunos deveriam ser capazes de dar uma definição da heroína e explicar o título da canção.

A aula continuou com a descoberta do nome da heroína através de um jogo de palavras-cruzadas. Em seguida, com as informações obtidas, os alunos deveriam completar o Bilhete de Identidade da Evita. Neste momento, foi trabalhada a comunicação oral, devendo os alunos proceder à descrição física e psicológica de Evita.

A sessão terminou com um trabalho de grupo, onde os alunos deveriam anunciar ao mundo a morte desta heroína, utilizando para isso toda a informação que foram agrupando sobre ela ao longo da aula.

Concluindo, os alunos aderiram bem às atividades propostas, tendo sido muito participativos e mostrando-se detentores de uma cultura geral bastante alargada, pois apesar de não saberem muito bem o que representa a personagem de Evita para o mundo, conheciam-na e sabiam localizá-la no tempo.

Segunda Unidade Didática

O Tema da Segunda Unidade Didática escolhida foi “Sevilla es un Sentimiento”, para a Turma do 10º D/E, nível A 1.

Com esta unidade, pretendia lecionar vocabulário relacionado com campo semântico da cidade, com a cultura sevilhana e flamenca, dar e pedir instruções,; os advérbios de quantidade, sendo o objetivo desta unidade que os alunos, no final, fossem capazes de aplicar conhecimentos vocabulares, gramaticais e culturais aprendidos durante a unidade. Como recursos utilizei: PowerPoint com imagens sobre a cidade de Sevilha, canção “Sevilla” de los Fondo Flamenco, cartões com imagens de objetos que se encontram na cidade e a sua respetiva definição nas costas, cartões com o significado de cada imagem, mapa da cidade de Sevilha (fornecidos pelo Posto de Turismo da Cidade de Sevilha).

As atividades propostas nesta unidade didática permitiram que os estudantes ampliassem os seus conhecimentos sobre a Cidade de Sevilha – capital da Andaluzia, através da utilização do mapa da cidade, da canção seleccionada e que se familiarizassem com a qualidade de vida de uma cidade típica andaluza, em comparação com a qualidade de vida da cidade onde viviam. Assim, os alunos tomaram consciência de uma realidade social e de costumes que não coincidiam completamente com os seus.

Estas atividades desenvolveram-se ao longo de duas aulas de noventa minutos, com base no enfoque por tarefas, com componentes comunicativas, tendo-se trabalhado com materiais reais, pois considero que estes são um estímulo para que os alunos estejam cada vez mais motivados para a aprendizagem da língua espanhola.

A primeira aula começou com a introdução do tema da unidade e para isso foram mostradas fotografias sobre a cidade de Sevilla (Anexo II), para que os alunos examinassem algo de real, autêntico. O objetivo era levar os discentes a explorar as imagens e a encontrar a palavra-chave de cada fotografia, despertando a sua curiosidade e interesse para a viagem que lhes propus.

De seguida, ouviram uma canção para identificarem por completo o tema da aula: a Cidade de Sevilla. Numa segunda audição, tiveram que completar os espaços em branco que existiam na letra que lhes foi fornecida. Assim, não só pretendi desenvolver competências lexicais, como também desenvolver conteúdos culturais sobre a cidade de Sevilla e o mundo andaluz, visto que a ideia de língua e cultura formam uma unidade.

Depois, os alunos tiveram que, a partir da leitura em alta voz de algumas definições sobre vocabulário específico de uma cidade, relacionar imagens e definição. Esta é uma atividade de cariz mais lúdico e didático, para que a aprendizagem seja mais motivadora, ficando os alunos mais animados para as restantes atividades. Esta atividade teve a sua conclusão com o preenchimento de uma ficha de sistematização sobre os conteúdos lexicais trabalhados, com o fim de observar o grau de aquisição, compreensão e consolidação dos conhecimentos.

A segunda aula começou com uma atividade lúdica, que pretendeu não só motivar os alunos para os conteúdos que iam ser abordados nesta aula, como também fazer uma revisão do vocabulário trabalhado na aula anterior. A tarefa consistiu em localizar no mapa os locais públicos que estavam presentes nos textos dos cartões que lhes foram dados (Anexo III). Assim, os alunos leram os seus textos para a turma e os colegas localizaram no mapa o local a que se referia o texto, deslocando-se ao quadro para colar a imagem na sua direção.

De seguida, propus uma atividade de extrema importância para quem quer visitar a cidade e interagir com os nativos: os discentes tiveram que identificar nos seus textos as expressões utilizadas para pedir, dar, confirmar instruções, verbos de direção e expressões de localização, os quais deveriam escrever numa tabela que lhes foi fornecida.

Depois, introduziram-se os conteúdos gramaticais de forma dedutiva para que os alunos refletissem e chegassem à regra autonomamente.

Como forma de consolidar os conteúdos, os alunos tiveram que realizar um plano de orientação. Para tal, foram-lhes fornecidos materiais reais de publicidade de várias cidades andaluzas. O objetivo era que observassem, conhecessem um pouco mais sobre o mundo andaluz, o que penso que os levou a viajar por momentos.

Como forma de conclusão, posso afirmar que os alunos aderiram bem às atividades propostas, tendo sido muito participativos, para além de terem ficado motivados durante toda a aula para aprendizagem dos conteúdos que foram estipulados para a mesma.

Terceira Unidade Didática

O Tema da Terceira Unidade Didática lecionada foi: “La casa de Mafalda” para a Turma do 7º D, nível A 1.

Os conteúdos lecionados consistiram em vocabulário relacionado com o campo semântico da casa, a importância de Mafalda como símbolo do mundo hispano-falante, as locuções adverbiais e tipos e diferentes construções de casas espanholas, com o objetivo de aplicar conhecimentos vocabulares, gramaticais e culturais aprendidos.

Os recursos utilizados ao longo da unidade foram: extrato de um capítulo de Mafalda com imagens de várias partes da casa, PowerPoint com as partes da casa, PowerPoint com imagens de uma casa com diferenças para serem encontradas, PowerPoint com tipos e diferentes construções de casas.

A aula iniciou-se com a projeção de um pequeno excerto de um episódio da série de Mafalda, com o objetivo de os alunos conhecerem esta personagem do mundo hispânico e motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos a lecionar, ou seja, a casa, pois as cenas passavam-se em várias partes da casa.

De seguida, foi projetada a casa de Mafalda (Anexo IV), tendo os alunos que encontrar os vários membros da sua família e os seus amigos que se encontram em divisões diferentes da casa.

Para confirmar se os alunos absorveram os conteúdos lexicais aprendidos, foi-lhes distribuído uma ficha de compreensão com textos sobre as personagens e as suas respetivas casas.

Em seguida, introduziram-se os conteúdos gramaticais de forma dedutiva para que os estudantes refletissem e chegassem à regra autonomamente.

A última atividade foi de encontrar diferenças em duas imagens, sendo uma atividade de cariz mais lúdico, para motivar e animar os alunos para as restantes atividades.

A segunda aula começou com uma atividade lúdica, com o objetivo de motivar os alunos para os conteúdos da aula, mas também fazer uma revisão do vocabulário trabalhado na aula anterior. Esta atividade consistiu em que os alunos me fizessem dez perguntas, de modo a encontrar a palavra em que estava a pensar sobre uma das partes da casa: o jardim. Esta atividade serviu de ligação para a próxima atividade, a qual se centrava mais no tema cultural e social: a finalidade era descobrir os tipos de casa existentes em Espanha, através da projeção de várias imagens. O objetivo dessa atividade foi não só levar a conhecer os tipos de casa existentes, mas também passar a conhecer as diferentes construções de casas, que, na maior parte das vezes, apresentam características comuns por comunidade ou zona geográfica. Aproveitando isto, a professora deu a conhecer aos alunos duas construções típicas de duas comunidades: Andaluzia e as suas Covas e Astúrias e as suas Casonas.

Os alunos consolidaram os conteúdos desta unidade através de uma atividade que certamente lhes foi útil para desenvolver a sua competência comunicativa. Assim, foi-lhes dada uma ficha com duas casas, a qual deveriam descrever ao companheiro, devendo, deste modo, aplicar todos os conteúdos da unidade didática.

Durante a unidade, os alunos aderiram bem às atividades propostas, tendo sido muito participativos e tendo ficado motivados durante todas as atividades.

Todas as unidades temáticas terminaram com um momento de avaliação oral ou formal sobre as aprendizagens e atitudes desenvolvidas ao longo da aula. No plano formal, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação para refletir sobre a aprendizagem e comprovar o seu desenvolvimento no domínio da língua meta.

Tal como se pode verificar, as atividades apresentadas estão plenamente justificadas: se, por um lado, motivam os alunos, despertando a sua criatividade, o seu interesse para o que se segue, por outro, oferecerem uma forma distinta de concretizar os conteúdos previstos. E sem dúvidas que atividades como estas promovem igualmente a cultura de cooperação.

Atividades Fora da Sala de Aula

Ao longo do ano lectivo, fui organizando e promovendo algumas atividades de caráter mais cultural.

Uma das primeiras atividades que organizei foi a dramatização de um excerto adaptado da Obra “Don Quijote de la Mancha”, efetuada pelo 7ºD, nível A1 (Anexo V);

Mais tarde, a segunda actividade foi a dramatização da obra “El Juez de los Divorcios”, efetuada pela turma 12ºD/E nível B1.1 (Anexo VI).

E por fim, a Atividade 3 foi a dramatização da lenda de “San Yordi”, efetuada pelo 10ºD nível A1 (Anexo VII).

Estas três atividades realizaram-se no âmbito da comemoração do “Día del Libro y de la Rosa”.

A realização destas atividades teve como objetivo dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho, empenho e motivação das referidas turmas no que concerne ao seu entusiasmo pela aprendizagem da língua espanhola.

Para realizar as atividades utilizou-se como recursos, materiais elaborados pela professora e alunos (adaptações, cenários, roupa).

Uma vez que foram os próprios alunos que solicitaram tais dramatizações, por si só este aspeto revela que estamos perante alunos motivados para a aprendizagem da língua e cultura meta. Julgo que tais atividades lhes permitiram vestir o fato do “outro”, quebrando algumas das barreiras culturais que pudessem existir. De salientar que estamos perante turmas, que, ao longo deste processo, trabalharam e desenvolveram as suas competências não só linguísticas, mas também comunicativas e sociais. Não menos importante foi o facto de vários elementos da comunidade escolar terem expressado o seu agrado pelos eventos.

Uma outra atividade realizada durante o ano letivo foi a elaboração e apresentação de um “Villancico” (Anexo VIII) composto por alunos da turma 10º D. Tal apresentação foi levada a cabo na sala dos professores e em algumas salas de aula.

Esta atividade teve como objetivos aprofundar e consolidar os seus conhecimentos sobre costumes e tradições espanholas no que diz respeito à quadra natalícia de uma maneira mais lúdica.

Para a realização da atividade utilizou-se material elaborado pelos alunos (letra composta), guitarra.

A partir dos dados revelados através da autoavaliação dos alunos, posso concluir que estes consideraram a atividade extremamente positiva, já que lhes permitiu mostrarem as suas competências e capacidades expressivas à comunidade escolar. Esta, através sobretudo de outros alunos, mostrou-se impressionada pela espontaneidade e exposição reveladas pelos alunos da turma em questão.

Tal como se pode verificar, as atividades apresentadas estão plenamente justificadas. Se, por um lado, motivaram os alunos, despertando a sua criatividade e o seu interesse para aprendizagens e partilhas futuras, por outro, ofereceram uma forma distinta de concretizar os conteúdos previstos. E, sem dúvida que atividades como estas promoveram e continuarão a promover igualmente a cultura de cooperação.

5. Reflexão sobre os resultados obtidos

A observação direta do desempenho dos alunos no decorrer das unidades didáticas teve como objetivo fazer uma avaliação geral do aluno, assim não se refere somente a nível de destrezas, mas também de atitudes.

No entanto, convém ressaltar que cada aluno teve, tem e continuará a ter um ritmo e uma maneira de interagir próprios. Nesse sentido, foi igualmente curioso notar que os alunos destas turmas, mesmo os elementos mais tímidos, os que revelavam menos confiança em si mesmos e aqueles que apresentavam mais dificuldades em expressar-se em espanhol, apresentaram-se sempre motivados para estas atividades, mesmo tendo estas sido sempre desenvolvidas em língua meta.

Em momentos posteriores, durante a observação informal de aulas (Anexo IX), no sentido de não estar a observar com olhos linguísticos, pude notar que o trabalho efetuado com os alunos, principalmente os de iniciação, conduziu os discentes a uma notável evolução no desenvolvimento das suas competências comunicativas em língua segunda, tendo os mesmos revelado possuir um considerável grau de espontaneidade na língua meta, o que lhes permite explorar ainda mais a sua capacidade de compreensão e expressão oral.

A este respeito, gostaria de referir que, no final de cada unidade didática, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação. À medida que fui lendo estes verdadeiros documentos vivos, deparei-me com vários dados interessantes, por isso decidi analisá-las a partir dos seguintes critérios: razões apresentadas para gostar das atividades realizadas. Como ilustração, passarei a apresentar alguns excertos.

a) Utilização de novas tecnologias: vídeos, PowerPoint



b) Jogos

... lo que más me ha gustado ha sido...

el calentamiento cerebral
ha sido divertido.

porque

¿Qué más me ha gustado y por
qué?

Gustar más de descubrir cosas que a cada uno.

porque son actividades a jugar mejor sabiendo a primera un
mejor en palabras.

c) Trabalhos em grupo

¿Qué más me ha gustado y por
qué?

de lo planeado de la ciudad porque era
en grupo.

¿Qué más me ha gustado y por
qué?

He ha gustado los juegos que hacemos en las
clases.

¿Qué más me ha gustado y por
qué?

ya me ha gustado la actividad del mapa, por que la competi-
ción es una buena manera de nos activar.

d) Cultura

¿Qué más me ha gustado y por qué?

Sevilla, el río, flamenco, ciudades es muy lindo tiene sentimiento.

¿Qué más me ha gustado y por qué?

Eu gostei mais da aula de 45 minutos, porque demos as diferentes tipos de casa em Espanha

¿Qué más me ha gustado y por qué?

Eu gostei mais das partes da casa porque a maneira que a professora ensinou com as personagens da Hakida foi divertido.

A partir das leituras que fiz destas fichas de auto-avaliação concluí que os rapazes elaboram respostas muito concisas e nada, ou quase nada, reflexivas, enquanto que as raparigas, para além de apresentarem frases com mais pormenores das atividades, elaboram igualmente frases reflexivas.

Também me apercebi que sem dúvida o que motiva mais os alunos para a aprendizagem é a inclusão de jogos nas atividades propostas, pois o carácter competitivo faz com que se interessem mais pelo conteúdo que está a ser lecionado, participando ativamente e mesmo dando sugestões sobre a tarefa que estão a desempenhar.

Por fim, sem sombra de dúvidas que as novas tecnologias vieram facilitar a transmissão dos conteúdos culturais. Portanto, aliando estes dois factores, a aula torna-se muito mais interessante para os alunos, pois conseguem visionar o que lhes está a ser dito através de imagens mais reais do que fotografias. É como se estivessem mesmo a fazer essa viagem (estas foram as palavras de um aluno no final de uma das unidades). Percebi também que se tornam mais participativos, questionando a professora, respondendo-lhe e mesmo partilhando experiências uns com os outros, levando ao diálogo intercultural.

Conclusão

“É preciso ter consciência de que o primeiro passo para nos deixarmos encaminhar para uma uniformização linguística e cultural, avatar último da aculturação e do assimilacionismo, é considerar o ensino e a aprendizagem das línguas – tanto materna como estrangeira – numa perspectiva apenas funcionalista, ou seja, como instrumento de comunicação prática no quotidiano público, já que não levará muito para se concluir que melhor será utilizar, sempre e globalmente, o mesmo código linguístico. Entretanto, estaremos a renunciar àqueles níveis mais profundos, diversos e diferenciados das experiências, dos afectos, das visões e revisões do mundo, que as diferentes línguas são capazes de (nos) revelar, a começar por aquela que é materna a cada um.” (Bizarro, 2006: 78)

O presente relatório teve como missão fundamentar a importância do conteúdo cultural dentro da sala de aula. Como se pode comprovar, o conceito de cultura que temos vindo a tratar neste trabalho refere-se exatamente a esta definição de Rosa Bizarro, ou seja, é forma de atuar e entender o mundo que é comum numa sociedade, a qual se manifesta de forma repetitiva diariamente através da arte, da literatura, da filosofia, etc.

Em conclusão, trabalhar a componente cultural na sala de aula é necessário para que o aluno adquira um conhecimento e uma amplitude de registos de língua que lhe permite a possibilidade de compreender e expressar-se como se fosse um nativo da própria língua. O trabalho na sala de aula da componente cultural pretende ajudar o aluno a conhecer e sistematizar as chaves culturais de uma sociedade que o vai ajudar a adquirir a língua que está a estudar e também possibilitar integrar-se como pessoa na sociedade em que se está desenvolvendo. O que se pretende do aluno é que ele se transforme num homem cultural.

Para atingir tal patamar, é importante que os alunos se familiarizem com a realidade espanhola, sempre e quando esta venha acompanhada do uso da sua capacidade para analisar e comparar com a sua própria. Além disso, é igualmente fundamental que os alunos possam conhecer outras culturas diferentes da própria é uma necessidade indiscutível. O seu conhecimento proporciona o respeito mútuo e toda uma série de valores e riqueza.

Aos estudantes de hoje em dia deve-se oferecer uma gama de possibilidades e aprendizagens básicas que possibilitem os elementos para poderem participar na construção permanente do seu projeto de vida, sendo para isso necessário definir a instituição escolar como o centro de organização sociocultural e administrativa.

BIBLIOGRAFIA

AAVV, *Interculturalidad*, Número 4, Forma, Formación de Formadores, Cuadernos Didáctica ELE, SGEL, 2002

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation Interculturelle*, Que sais-je ?, Collection Encyclopédique, France , Presses Universitaires de France, 2004

ABOU, Sélim, *L'identité culturelle suivi de cultures et droits de l'homme*, France, Presses de l'Université Saint-Joseph, 2002

ALONSO, Isabel Belmonte (coordenação), *La Interculturalidade en la Enseñanza de Español como Lengua: Lengua Extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2003

BIZARRO, Rosa, (org.), *Como Abordar... A escola e a Diversidade Cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, 2006

BIZARRO, Rosa, (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: que perspectiva?*, Porto, Areal Editores, 2008

CARLO, Maddalena, *L'nterculturel*, Colection Didáctica des langues étrangères, LLE Internacional, France, 1998

CESTERO, Ana María Mancera, *Repertorio Básico de Signos No Verbales del Español*, Editorial Arco Libros, S.L., 1999

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, 1ª edição, Porto: Asa, 2001

DELORS, Jacques et al., *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 5ª edição, Porto: Edições ASA, 1999

DÍAZ-COUDER, Ernesto, Diversidad Cultura y Educación en Iberoamérica, in Revista Iberoamericana de Educación, nº17, Educación, Lenguas, Culturas, 1998, disponível em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

DORREGO, Luis, *Técnicas teatrales para la dinamización del aula ELE*, pp. 1-2 (material oriundo de um Workshop)

DORREGO, Luis, ORTEGA, Milagros, *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 1996

ESPIAUBA, Dolores Soler, *Contenidos Culturales en la Enseñanza del Español como 2/L*, Arco / Libro, S.L., Colección: Manuales de Formación de Profesores de Español 2/L, Dirección: María Luz Gutiérrez Arauz, 2006

ESTEVE, José M., VERA, Julio, TERRÒN, José, FRANCO, Soledad, CIVILA, Amparo, Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza, Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Universidad de Salamanca, 1999, disponível em http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo2.html, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

GARCÍA, F. J. Castaño, PULIDO, R. A. Moyano, MONTES DEL CASTILLO, Ángel La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura , Revista Iberoamericana de Educación, nº13, Educación Bilingüe Intercultural, 1997, disponível em <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

FAUNDEZ, Antonio, La Cultura en la Educación y la Educación en la Cultura, Revista Universidad de Medellín, Vol. 42, p. 76-84, Medellín, Colombia, 2007, disponível em <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom2/pdf/texto12.pdf>, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

Instituto Cervantes, *Plan Curricular*, Centro Virtual Cervantes, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

LEÓN, José Acosta, BRAVO, María Gil, FERNÁNDEZ, Sonsoles (coordenação), Programa de Espanhol 10º, 11º e 12º Anos, Ensino Recorrente de Nível Secundário, Nível de Iniciação - Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Homologação 25/08/2005

OLIVERAS, Ángels, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos* (Memoria para el Aprendizaje). Madrid, Editorial Edinumen, 2000

SANTILLÁN, Ricardo Gúemes, Educación y Cultura, Conferencia de Ministros da Cultura, 2000, disponível em <http://www.oei.es/santillan.htm>, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

ZAPATA, Clara Mónica Jaramillo, Educación / Cultura, Frontera Real o Imaginaria, 2005, disponível em http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=74, consultado pela última vez em 19 de setembro de 2012

ANEXOS

Anexo I



Anexo II



Anexo III



Tarjeta 1

Curro quiere ir a la piscina, pero no sabe cómo llegar, una vez que no conoce aún la ciudad muy bien, entonces va a preguntar a un guardia, que le indica el camino siguiente.

Curro: ¿Perdone, ¿Puede decirme cómo llegar a la piscina?

Guardia: Sí, claro, mira estás aquí en la Plaza de España, la piscina está muy cerca de aquí; gira en la próxima calle a la izquierda; sigue todo recto hasta llegar a la Avenida de Málaga; cruza la avenida y estás delante de la piscina.

Curro: Vale, gracias.



Tarjeta 2

Curro quiere ir a visitar los edificios antiguos de Sevilla, pero se pierde, entonces va a preguntar a un guardia, que le indica el camino siguiente.

Curro: Oiga, por favor, ¿puede decirme dónde están los edificios antiguos?

Guardia: Sí, claro, usted está un poco lejos, primero tiene que llegar hasta la Avenida de la Constitución, que es donde empiezan los edificios antiguos. Usted ahora está aquí en el Puente Isabel II, entonces siga todo recto hasta la Torre del Oro, después coja la calle Dos de mayo y vaya todo recto hasta llegar delante del Arco del Postigo que es ya el inicio de los edificios antiguos como va a ver; ahí tome la calle Almirante Tazgo y al final de la calle delante de vuestros ojos estará la Catedral y la Giralda.

Curro: Muchas gracias.



Tarjeta 3

Curro quiere ir a visitar el lugar de la EXPO 92 que ahora es la Isla Mágica, pero no sabe muy bien como llegar a la parada del Bus Turístico. Entonces decide preguntar la indicación a un policía.

Curro: Perdone, ¿dónde está la Parada del Bus Turístico más cerca?

Policía: A ver, la parada está en La Plaza de España, no estás muy lejos de aquí de los Reales Alcázares hacia la Plaza de España no está muy lejos. Como es hora de punta, para llegar al otro lado no va a ser fácil, tienes que tener mucha paciencia. Vuelve hasta la Avenida San Fernando y vas todo recto hasta el final de Los Reales Alcázares, después gira a la derecha en la Avenida del Cid, cruza la Glorieta San Diego y coge la Avenida de Portugal, sigue todo recto y gira en la próxima a la derecha y estará delante de ti La Plaza de España y la parada del bus.

Curro: Vale, gracias.



Tarjeta 4

Curro tiene hambre, pero no sabe donde hay un mercado o supermercado cerca de dónde vive, entonces decide preguntar a un transeúnte, que le va a decir el siguiente.

Curro: Oye, por favor, ¿puedes decirme dónde hay un mercado o supermercado?

Transeúnte: ¿Muy sencillo, sabe llegar hasta los Jardines del Valle?

Curro: Sí, claro.

Transeúnte: ¡Vale hombre! Entonces una vez allá, coge la Avenida María Auxiliadora sentido río y gira en la segunda a la izquierda, a medio de la calle vas a tener un Froiz.

- Gracias.



Tarjeta 5

Curro tiene que ir a la Universidad para inscribirse en un curso de español, pero antes tiene que dejar a sus hijos en el colegio e instituto. El problema es que no sabe cómo llegar a la Universidad una vez en el instituto, entonces decide preguntar al guardia, que le va a decir el siguiente:

Curro: Oiga, por favor, ¿sabe cómo llegar a la Universidad?

Guardia: Cruce usted el puente y gire a la izquierda; cruce la avenida, pase delante de la oficina de Turismo y coja la calle Rábida; al final de esa calle se encuentra la Universidad.



Anexo IV



Anexo V

Don Quijote de la Mancha – El Caballero de la triste figura

Aldonza - Dulcinea }
Petra } Adriana, Joana, Sofia - música
Juana }

Don Quijote – Pedro Diogo ou Carlos

Don Sancho – João Dias, Daniel – Poema livro

Rocinante – Bruno, Rui – Poema livro

Labriego – Bruno

Narrador – Sofia

Alcaide – João

Muchacho – Pedro

Dulcinea – Joana, Adriana

Narrador

En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme vivía un hidalgo. En sus ratos de ocio, leía libros de caballeros, y así, del mucho leer y del poco dormir, perdió el juicio.

Don Quijote

Será conveniente que me haga caballero andante.

Narrador

A lomos de Rocinante salió en busca de aventuras. Tras todo un día de camino, llegó frente a una venta. Pero el cansancio ya había hecho mella en él y la confundió con un castillo.

Don Quijote

Ahí, hay un castillo...

Narrador

Terminada la comida.

Don Quijote

Concededme un don que pidiros quiero.

Alcaide

Señor, podemos comenzar a armaros caballero.

Don Quijote

Estoy pronto para obedeceros.

Alcaide

Empecemos la ceremonia, pila pilorum para lavar la ropa roporum. Fiel espada justiciera, tu filo acerado tajara los quesos mejor que los huesos.

Don Sancho

¿Insiste vuestra merced en que yo sea su escudero?

Don Quijote

Si, y salgamos cuanto antes.

Narrador

Terminada la ceremonia con el espaldarazo y una pescozada de añadidura, Don Quijote se alejó de la venta agradecido por los favores recibidos.

Se internó en un bosque, cuando de repente... No lejos de allí vio como un labriego azotaba a un muchacho.

Muchacho

¡Ay! Socorro

Don Quijote

¿Qué es lo que oigo? Parece que el cielo me da ocasión de cumplir como caballero andante.

Labriego

Señor Caballero, este muchacho es mi criado y le estoy castigando por descuidar las ovejas que guarda.

Narrador

Tras todo un día de camino descabalgaran junto a un manantial. Dispuestos a pasar la noche. Cuando...

Karaoke Chicas

De picaporte, de picaporte
Como tienes ojillos
De picaporte

Cada vez que me miras
Me das un golpe } 4

Varios pelos
Le faltan a mi burraca
Como son de las ancas
No pasa nada – 2
Y se pasa, que pase
¡Arre, Burraca!

Sancho

La Señora Dulcinea viene a veros acompañada de sus doncellas.

Don Quijote

¡Santo Dios!

¡Corramos hacia ellas!

Sancho

Reina de la Hermosura reciba vuestra grandeza al cautivo caballero... Don Quijote de la Mancha.

Dulcinea

¡Dejadnos pasar que llevamos prisa!

¡No está bien burlarse de las aldeanas!

Don Quijote

¡Soy el más desdichado de los hombres!

Premio Melhor



Representação



Anexo VI



Anexo VII





Anexo VIII

Villancico

Está nevando, está nevando
Los reyes magos están llegando
Está nevando, está nevando
Para a todos hacer soñar

Los reyes están llegando
Hay muchos regalos para ti
Por la noche seguimos esperando
Es la mejor noche que ya viví
Está nevando, está nevando
Los reyes magos están llegando

Vamos a empezar a adornar
Poniendo las botas en el balcón
Para los regalos recibir
Y los reyes alegría sentir

Está nevando, está nevando
Los reyes magos están llegando.

Anexo IX

Parrilla de Autoevaluación de la Tarea del Alumno

Soy capaz de...



(No
Muy Bien)



(Más o
menos)



(Muy
Bien)

1.	a) identificar partes y habitaciones de la casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) identificar tipos y construcciones de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	a) reconocer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	b) aplicar de forma correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Las locuciones adverbiales de lugar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	integrar en mis producciones orales y escritas las partes y habitaciones de la casa y las locuciones adverbiales de lugar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tema

Las partes y habitaciones de la Casa / Localización / Ubicación

¿Cómo han sido las actividades?

¿Qué más me ha gustado y por qué?

¿Qué puedo hacer en casa para repasar lo que he aprendido?

Fichas elaboradas por la profesora: Carla Silva

Anexo X

N.	Nombre	Actitudes				Destrezas											Comprensión Escrita
		PNT	CMP	PRT	RT	Expresión Oral	Comprensión Oral	Lectura									
								ch	v	c/z	r	j/g	ll	ñ	Vocales abiertas		
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

PNT	Puntualidad	CMP	Comportamiento	PRT	Participación	RT	Resolución de tareas
EO	Expresión Oral	CO	Comprensión Oral	L	Lectura	CE	Comprensión Escrita
NMB	No muy bien	B	Bien	N	Notable	S	Sobresaliente

TURMA:_____

